

法政大学学術機関リポジトリ

HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

# 評価論をめぐる論争点の検討(No. 1)田中耕治氏・中内敏夫氏の評価論の検討

著者	佐貫 浩
出版者	法政大学キャリアデザイン学会
雑誌名	生涯学習とキャリアデザイン
巻	9
ページ	87-110
発行年	2012-02
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10114/7040">http://hdl.handle.net/10114/7040</a>

生涯学習とキャリアデザイン Vol.9

2011 年度 法政大学キャリアデザイン学会紀要

## 評価論をめぐる論争点の検討 (No.I)

田中耕治氏・中内敏夫氏の評価論の検討

The Study of Some Dispute Points over the Evaluation in Education

— The Criticism of the Evaluation Theory of Kouji Tanaka and Toshio Nakauchi —

佐貫 浩

SANUKI Hiroshi

2012 年 2 月

---

〈研究ノート〉

# 評価論をめぐる論争点の検討 (No.I)

## 田中耕治氏・中内敏夫氏の評価論の検討

法政大学キャリアデザイン学部教授 佐貫 浩

---

今日の教育における評価は、大変大きな問題を抱えている。そのもっとも中心問題の一つは、「関心・意欲・態度」の評価である。観点別評価の中の「関心・意欲・態度」評価の機能が教育を混乱させ、教育実践と教師を権力化させ、また評価を肥大化させてもいる。評価を介して教師の教育実践を統制・方向付け、また教師が評価をとおして子どもを管理するという事態も起こっている。本来教育のプロセスにおいては限定的である意味で脇役たるべきものが、強権的な主役となり教育を支配している。この事態を異常として認識し、本来の評価のありようを明示する評価論が求められている。しかし多くの評価論がこの事態の中に組み込まれ、その問題性を自己認識できなくなっている。この論考では、現在、教育評価研究の領域で、一定の影響を持っている田中耕治氏の評価論の検討を課題とする。長文にわたるので、今回の論考< No. I >と、次回の< No. II >にわけるとしている。

### はじめに 田中氏の評価論についての疑問—課題設定に変えて

田中氏による教育評価論の歴史的展開の整理は、めざすべきものとしての「目標に準拠した評価」がどう歴史的に実現されていったかという視点が核になっている。そしてそれにどれだけ今日の評価システムが近づいているかという視点から評価軸が設定され、文科省が推進してきた現在の評価システムは、「目標に準拠した評価」が実現

された段階として高く評価されている。田中氏においては、相対評価からどう離脱できるかが最大の課題となっており、「到達度評価」、「目標に準拠した評価」、「真性の評価」、「パフォーマンス評価」という形の評価の「発展」が、相対評価からの離脱の過程として把握され、評価論と評価実践の発展として、従って矛盾の克服過程として述べられている。そのため「目標に準拠した評価」を打ち出している学習指導要領と指導要録の展開(改変)が、基本的には前進として受け止められることとなっている。

それと結びついて、田中氏には、文科省の学習指導要領や指導要録の政策への批判意識が希薄であるように思われる。例えば、新教基法の「教育の目標」規定と新学習指導要領体制下のPDCAシステムの下での目標管理システムにおいて、まさに「目標に準拠した評価」は、その一環に組み込まれているものであることについての批判意識が欠落している。「目標に準拠した評価」は、教師の教育実践の自由の下においてこそ、初めて教育実践全体に対する自己反省的、科学的仮説検証過程の一環として機能するが、今日のPDCAシステムは、教師と教育実践から、与えられた「目標」に対する批判の自由を剥奪したものである。そういう視野が欠落している。

田中氏は、「目標に準拠した評価」がどれだけ実現されているかという基準で評価論を考えるために、評価という営みが持つ社会的、或いは社会的文脈に対する批判的視点が非常に弱くなって

いる。しかしいま評価論として検討されるべきことの焦点は、「評価」が、子どもたちの学習に対する意欲の持ち方の基本構造を大きくゆがめていることにある。評価があるからその評価に合わせて学習し、また評価に合わせて自己のパフォーマンスを演じるというかたちで、むしろ評価が真の主体性を抑圧し、競争的受験システムへと人格丸ごと適応、順応させる強力な機能を発揮しているのである。しかし田中氏は、その社会的文脈問題を、大学入学試験の「資格試験化」によって、目標に準拠した評価が、同時に入学選抜試験の基準にもなるというかたちで解決されるという将来の展望を語るだけで処理している。そのため、現実には展開しているテスト、評価システムの全体が持っている矛盾に対する批判的視点を持たないものとなっている。

そもそも「形成的評価」(教育指導のための評価、ここでは田中氏の言う「診断的」「形成的」「総括的」評価をふくんで「形成的評価」と呼ぶ)が同時に、「配分的評価」(佐貫の設定した概念)として機能するという性格を持つこと——評価の二重性——に対する分析視点が欠落している。社会の側から要請される「配分的評価」を介して「形成的評価」をふくんだ教育実践過程がゆがめられるという関係をどう分析するかという視点が弱く、「目標に準拠した評価」が、この学力競争システムの中で、現実にはどう機能しているのかについての批判的分析が欠落している。

また評価の肥大化というべき事態に対する批判意識が欠落している。「評価の科学化」「評価の緻密化」が評価の「肥大化」を引き起こし、「評価の肥大化による教育実践過程の評価過程化」とでもいうような動向が現れていることに対する警戒心がない。評価の肥大化とは、学習過程がたえず評価に曝され、子どもたちが評価に支配されて学習を強制され、教育実践過程においては、何を学ぶか、どんな力を獲得するかを目標として提示される評価基準が、学習目標となり学習過程を主導することとなる。その結果、高い評価数値を獲得することが目的となって、競争の教育の強制力

に依拠した教育実践に向かう可能性がある。考えてみれば、日本の学校教育の高い達成度は、疑うべくもなく、競争と評価によって達成されてきたものである。競争が強まれば強まるほど、その競争の順位や勝ち負けを判定する評価という行為も肥大化し権力化してきた。その評価の機能をさらに洗練し強めることが、はたして教育を改善する方法たりうるのだろうか。もし日本の学校の矛盾が、「過度に競争的な環境」(国連子どもの権利に関する委員会からの日本政府への『最終所見』2010年6月)に起因しているとするれば、競争と不可分に結合されてしまった評価という機能を、可能な限りこの競争の仕組みから切り離し、子どもの発達を支える純粋な形成的評価として機能させる条件は何処にあるのかをこそ探究すべきではないか。評価の肥大化と権力化が恐ろしく進行する中で、もう一度原点に返って、評価の基本理念を検討してみる必要があろう。その権力性は相対評価がなくなれば克服されるというものではないのである。

はたしてパフォーマンス評価(確かに「真性の評価」の展開ではあり得るが)を徹底的に行うことは教育的なのか? 教育実践過程は、優れた教師の教育実践指導に即してみれば、そもそもパフォーマンス評価をふくんでいたとみることができる。単にその結果だけではなく、その学習のプロセスに表れる態度や関心や興味と学習との微妙な関連構造に注目し、子どもの人格がいまどう生きようとしているかを子どもに寄り添って評価し、それに対する支えとなるような教師の働きかけをたえず教育実践として創造し続けるような教育は、まさに子どもの生きる過程そのもの(その行動をパフォーマンスと把握することもできる)に共感的に寄り添う教育実践というべきだろう。そういう意味で、生活綴方教師の教育実践もまた、子どもの「関心・意欲・態度」評価を丁寧に行っていたとみることができる。しかしそれは、教育実践過程に包み込まれて行われていたとみべきだろう。それは教師が生徒の到達点を評価する評価行為としての性格において子どもに提示される

のではなく、子どもを支え励ます教育的支援の過程の一環として行われていた。評価は、そのなかで子どもにむかう——子どもに評価を意識させることで、提示された評価軸にそった学習行動を取らせる——のではなく、子どもを「つかむ」ことにむかい、教師の教育実践や教育内容の吟味へとむかうことで、教育の在り方を組み替えるフィードバックの回路で働いていた。教育実践＝学習過程は子どもが自らの課題に取り組むということを意欲とし目的として展開されている。その学習過程をオリンピックの体操競技やフィギュアスケートの評価のように、詳細なルーブリック（細分化された詳細なパフォーマンス内容についての評価尺度の一覧表）にそったパフォーマンス評価に曝して良いのだろうか。

教育指導における評価（形成的指導）と、それが配分的評価としても機能する数値化された、あるいはそれに準じる記録された評価、また後から人物評価として使用される評価とは、明確に区分されなければならないし、後者は抑制されなければならない。もちろん先に述べたように、評価は形成的評価と配分的評価を表裏一体のものとして持っている。しかしだからこそ、形成的評価が配分的評価として機能しないような「限定性」をたえず意識しなければならないのである。そのとき形成的評価を「評定」化するかどうかも大きな問題となる。形成的評価と配分的評価を区分することなく、また形成的評価を無限定に「評定」化するような仕方では用いることは避けなければならない。形成的評価を、「評定」レベルの評価と同一に論じてはならないのである。

以下において、田中氏のグループの評価論の問題点を具体的に検討していく。なおここで田中グループの評価論と呼ぶのは、田中氏の単著と、田中氏編の以下の出版物に展開されている評価論を指すものとする。もちろんそこに共同執筆されている研究者の他の論文についても必要な範囲で参照する。

- ・ 田中耕治『学力と評価の“今”を読みとく』三学出版、2004年

- ・ 田中耕治編『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房 2010年、（第1版は2005年）
- ・ 田中耕治編『人物で綴る戦後教育評価の歴史』三学出版、2007年、148頁）
- ・ 田中耕治『教育評価』岩波書店、2008年
- ・ 田中耕治『新しい「評価のあり方」を拓く』日本標準ブックレット、2010年

## 第1章 今日の評価論に求められる不可欠な分析視角

最初に、評価というものは、社会学的視点から捉えると、常に矛盾的構造において、あるいは相対立する性格の矛盾体として把握されなければならないことを改めて述べておこう。その点は、田中グループの評価論においてあまり検討されていない点である。

### （一）評価の援助・指導性と評価の権力性 ——評価の二重性①

評価の機能には、常に、①権力統制、支配の方法、②形成的評価——支援と援助の方法、というこの両者の性格がいつでも反転する可能性を持って対抗している。

この10年間で展開したのは、この前者の権力統制的性格が学校教育での評価に強力に組み込まれたという点である。目標管理システムの整備、そして学校の教育実践のプロセスにまでPDCAサイクルが組み込まれていった。さらに学力テスト体制は、この目標を市場の競争でもって競わせる仕組みを意図したものである。

評価は、子どもの達成に対する評価であると共に、教師の教育実践に対する評価でもある。上記の目標管理システムは、特にこの教師の教育実践に対する評価の側面において、それを権力的な評価に曝し、その目標にそう教師の教育実践を導き出すための管理・統制の方法である。教基法に「教育目標」を書き込み、新指導要領に詳細な内容的な拘束を盛り込み、その目標への忠誠を評価するためには、より厳密な新指導要領の「目標」に「準



拠した」評価が求められているのである。それは必然的に、目標を管理する教育行政の意図からして、「目標に準拠した評価」である必要があるのである。子どもの通知票(指導要録も含んで)に「目標に準拠した評価」が書き込まれることは、その意味ではより厳格な上からの目標管理体制の形成の産物でもある。したがって、評価が「目標に準拠した評価」になったことを、決して手放しでは評価できない。

確かに五段階相対評価の評価方式は、①生徒を学力別に配分する評価であり、学習の成果を評価するという機能が弱い、②その評価を付けられた責任が子どもの側(能力や努力)に課せられて、教師の教育の責任が問われない、③生徒の成長、学力の向上が評価に絶対的なものとして表れない、④順位の獲得が目標として提示されるが、何を学習すべきかという本当の学習目標が子どもに示されない、⑤特に少数の集団に対して五段階の定率的な配分は科学的根拠がない、というような点で、非教育的、非科学的である。そういう点ではこれが「目標に準拠した評価」と変えられたこと自体は一定の前進であろう。しかしそれは、学力の中身にまで入り込んで教育と学力の姿を組み替えようと意図した文科省にとっては、むしろ必要な「改定」であったと見るべきだろう。ある特定の学力の姿に照らして学力達成の到達度を測るには、その学力目標に準拠したテストを行い、その目標に準拠した評価を行う方が、科学的な管理となり、政策の実現をコントロールできるからである。従って、評価が「目標に準拠した評価」と変えられたとしても、評価がもっている権力統制的な性格はむしろより科学的に維持されているのである。ところが、田中耕治氏らの評価論は、「目標に準拠した評価」システムを、「相対評価」からの改善として把握する評価視点に囚われて、目標に準拠した評価が全体としては、今日の新自由主義的な統制の方法として機能させられている点については、あまりに楽観的に見ているというほかない。

より根本的に考えるならば、評価は、それが教

師による教育学的専門性に基づく評価行為として行われるならば、権力的な統制としての評価に対抗する性格をも持つことになる。まさにそれが教育の自由、その一環としての教師の専門的自由が求められる根拠なのである。なぜそのようなことが可能になるのか。それは教師の専門性に依拠した評価は、単にそれが子どもに対する「形成的评价」であるに止まらず、子どもの発達という根本的な価値の視点から自らの教育実践そのものの正当性を再吟味する性格をもっているからである。それは、具体的な教育目標自体を評価の対象にし、子どもが突き出す発達課題に対応したものへと教育目標や方法自体、すなわち教育実践の全体を組み替える。それは当然にも、上から降ろされてくる教育目標や教育内容に対して、それが本来の子どもの発達にとって望ましいのかどうかをも検証していく。教育実践過程はその検証サイクルでもある。だから教育実践過程には、科学的な検証を可能にする教育学的な専門性、知識や方法の科学的な適用の自由、真理への忠誠、研究の自由、等々が保障されなければならないのである。もちろんそれらの専門的自由は、子どもの発達と学問的真理探究に対する責務に応えるためにこそ、与えられるものである。

その意味で、教師の教育の自由、教師の教育実践の自由は、そういう政策をも評価・検証していく役割をも担っているのである。ところが現在進行している目標管理システムやPDCAサイクルは、上からの目標に対する忠誠を組織し、それに批判の目を向けることを厳しく取り締まり、目標に即して厳密に教師の教育実践を評価する基準として提示されている。したがって教育実践過程においては、子どもに働きかける教師の側の要件(教育内容とカリキュラム、方法、教育目標、評価の方法など)は基本的に上から指示されており、それらを教師が「評価」する「自由」は剥奪されている。ここでは評価は、上からの目標、内容、方法に対して子どもがどう「成長」したかを計測する評価(上から末端へと向かう一方向の評価)に限定されている。そこでは教師の評価行為がもつ

ている教育創造と教育革新的な性格（教育実践の場から教育政策やシステムの全体を評価する下からの評価）が眠り込まれてしまう。

そのことは、教師こそが教育的真実の全面的な「代理者」であるとして、教師絶対主義を主張する根拠となるものではない。教師はその教育実践によって、自らの教育実践への反省的吟味をするに止まらず、政策をも検証し、新しい「真実」を発見し、その成果を持って政策と対話し、政策への変更要求を提示し、また親や地域とも対話し、公教育の在り方をめぐる社会的同意の水準を組み替えていく一主体として、自らを国民の教育の自由のなかに不可欠な責務を担ったものとして位置づけるのである。評価はそういう回路を通して、公教育の制度や仕組みの全体を批判的に吟味し革新していく不可欠な機能を実現するのである。結論としていうならば、今日の評価の強化は、評価が持っていたこのような教育創造、教育自己革新的な機能（下から上へのベクトル）を眠り込ませ、上からの目標を下に権力的に強制する統制性（上から下へのベクトル）を強めるものであり、評価の持つ豊かな機能を眠り込ませているのである。今日の評価政策がいかなる機能を果たそうとしているのかの全体的視野を欠くならば、評価論は一面的とならざるを得ない。

## （二）「配分的評価」と「形成的評価」—— 評価の二重性②

### （1）配分的評価と形成的評価概念をめぐる

もう一つの評価の二重性は、「配分的評価」と「形成的評価」の二重性である。評価は、一面で形成的評価であると共に、その同じ評価が配分的評価として機能することが多い。「配分的評価」とは、資格の取得や入学定員にはいる評価基準、等々として機能するもので、進学や職業配分の際に判定基準として作用する評価である。それは資格試験のように絶対評価である場合もあるし、多くの大学入試がそうであるように入学定員までの順位にはいるかを判定する相対的評価である場合もある。定員数が決まっているときは、そのなかには

入れる順位を獲得するという意味で、相対評価的要素が強まらざるを得ない。

この場合にいう評価は主に、教育実践全体に再帰的に作用する評価というよりも、直接子どもの学習の発達度合いや到達度を評価する機能に関するものである。またここでは「形成的評価」という概念を、狭義の「診断的評価」「形成的評価」「総括評価」全体を含んで、子どもの教育的な指導のために行われる評価という側面で「形成的評価」と呼ぶ。このように概念を区分するのは、主に、資格を認定したり、入学定員内にはいる順位を判定したりして、ある特定の資格や位置（地位）を与える評価（配分的評価）と、子どもの発達と学習を支えることを直接に目的とする評価を区分するためである。

この私の形成的評価概念の使い方は、確かに田中氏の規定とは異なっている。しかし田中氏のこの概念をめぐる規定は問題を含んでいる。氏は、次のように規定している。

- ①「形成的評価は、『目標に準拠した評価』の核心的な評価行為」である。
- ②「教育評価は実践の最終局面で実施される（総括的評価）のみでは不十分であって、授業の開始時において（診断的評価）、さらには授業過程において実施される（形成的評価）必要がある。」
- ③「形成的評価の情報はフィードバックされ、授業が狙い通りに展開していないと診断された場合には、授業計画の修正や子どもたちへの回復学習などが行われる。したがって、形成的評価は成績付けには使われない。」
- ④「総括的評価の情報に基づいて評定（成績）が付けられる」
- ⑤「学力の基本性を主たる対象とする形成的評価と学力の基本性のみならず発展性（応用力や総合力）を対象とする総括的評価とは区別されるべきであり、この発展的な様相を把握する評価方法（概念地図法、ポートフォリオ評価など）が開発される必要が

ある。」(注1) (傍点は引用者)

田中氏のこの概念規定の意図は、評定と係わるのは「総括的評価」に限定し、「形成的評価は、純粋に「目標に準拠した評価」として、評定との関係を断つという評価の構造を作り出すことにあるように見える。そしてそのことによって、評価のなかの評定という行為が持つ格差づけの機能を断ち切ろうという意図があるのかもしれない。しかしそれは成功していないと言うべきである。なぜなら田中氏の言う「形成的評価」も「総括的評価」も同一の「目標」に「準拠」した評価として——その意味では同一の評価尺度の下で——行われるのであるから。いや、氏はこの二つの評価を上記にあるように質的に違うものとして位置づけていると主張するかもしれない。しかしこの質的区分は、連続性を持ってつながっている。と言うより、そもそも「形成的評価」から応用力や総合力に関する評価を排除すること自身が、実態に即さない。子どもの認識の展開・発展過程の全ての段階に対して形成的評価は丁寧に行われるべきものであろう。もちろんそういうからといって、私が「形成的評価」に評定的性格をどんどん持たせて良いと言おうとしているということではない。逆に、評定から一定の独立性を持った形成的評価、あるいは評定自身がより形成的評価としての質を持ったものとして実現される方法をどう実現するかという課題を検討することが私の目的である。そして、そのためにこそ、形成的評価としての意図を持って行われる評価の全て——授業の開始時、授業過程、最終局面——が、同時に「配分的評価」にさらされる土俵の上で展開していることを自覚し、評価の二重性——配分的評価と形成的評価の二面を持っていること——を前提として、検討していく必要があると考えるのである。そしてその上でなお、配分的評価を逃れうる形成的評価があり得るのかどうかを検討していきたいと考えているのである。断っておくが、一般的に言って、評価を授業の開始時、授業過程、最終局面に区分してその評価の違いを限定的に異なった呼び方において区分すること自体に反対するわけではない。ただ

しその場合、「診断的評価」「過程的評価」「総括評価」というような呼称の方が良いのではないか。形成的評価という性格は、この三つの過程に共通する性格であると考ええるからである。

## (2) 評価の「配分的評価」への傾斜

田中氏の評価論は、相対評価が到達度評価、「目標に準拠した評価」へと変化したことでもって、それら全体が「形成的評価」に近づくこととらえる。しかしはたしてそうであろうか。そもそも(被教育者に対する)評価においては、それが形成的評価として展開されても、その評価の「結果」(多くの場合「総括的評価」、あるいは教育=学習の結果としての到達度評価)が、同時に配分的評価として機能することが多い。

その問題性(あるいは矛盾)は、「絶対評価」としての「目標に準拠した」到達度評価とされることになった指導要録に基づく「内申点」が、高校入試の判定基準として使用されるという事態に典型的に現れている。そういう力学のなかでは、私立高校の入試判定においては、一部で中学の学校の学力格差を考慮して、「絶対評価」(目標に準拠した評価)の数値を、再調整し、いわば大数のなかでの「相対評価」として通用するように読み替える(換算する)ことまで行われている。

重要なことは、今日の過度に競争的な教育体制の下では、成績は絶えず「偏差値」として入学試験における合格ラインにあるかどうかという順位を示すものとして機能し、その順位に関心が集中されるのである。そしてたとえその評価が「形成的評価」という性格において計測された数値(評定値)や絶対評価として付けられたものであっても、その数値は同時に「配分的評価」としても機能し(させられ)、逆にその数値が作成される場(=「形成的評価」が行われる場)に逆浸透し、その形成的評価としての質を奪い、「配分的評価」として子どもに働きかける(受け取られる)ように変質させるのである。そのために、その評価のなかに態度評価(「関心・意欲・態度」評価、態度や挙手、発表、表現、など)が組み込まれてし



まうならば、それもまた配分的評価の一環として読み込まれ、どのような態度を取るかということ自身が、配分的評価を左右するものとして、人格管理作用を帯びてしまうのである。その結果、教師の子どもを支える指導（形式的指導）のプロセスが、配分のための評価行為が行われるプロセスとして生徒自身に受け取られ、教師が求める態度を装う訓練の場へと変質してしまうのである。

そういう点では、今日の過度の競争性の下で、そして成績がその競争に対する評価基準となるなかでは、教師は、子どもに対する「形式的評価」を行ったとしても、同時にその行為が子どもに対する「配分的評価」を行う強力な行為となり、権力性を帯びた判定者として生徒に対せざるを得ないのである。それは形式的評価がたとえ絶対評価となり、「目標に準拠した評価」となるにしても、避けられないのである。そして今日の評価問題の焦点とはまさにそういうメカニズムを通して、教育のための評価（「形式的評価」）が、たえず配分的評価の側から意味づけられ、子どもの学力を順位化する判定として機能させられるという性格を深く帯びさせられているということにあるのである。さらに今日においては、そういう回路を通して、学力評価は、人間としての値打ちの評価、未来への希望を格差的に「配分」する評価としてすら受け取られ、子どもの心に突き刺さる事態が広がっているのである。

### (3) 配分的評価の人格に対する「権力性」

もう一つここで考えておかなければならないのは、この競争の順位を判定するという回路（配分的評価の回路）に評価が組み込まれることによって、その評価が子どもの人格形成過程に権力的に作用するという点である。

そのメカニズムについては、すでに故・佐藤興文氏が、1968年の論文で、優れた分析を展開していた。氏は、そこで、評価が人格を支配し、評価なしでは意欲を引き出せない主体的目的の喪失という困難が生まれていることを、受験学力競争の広がりの中に読み取り、警告していた<sup>(注2)</sup>。

そしてそれ以来、日本の学校教育においては、この競争を介して評価が子どもの人格形成に対して「権力」的に作用するという問題を視野に入れなければ、評価問題の克服はあり得ない事態が、続いているのである。

何故「権力的」というかという、それは学習についての目的が子ども（学習者）の内から発達・発展する回路を剥奪し、評価者によって設定された到達目標を子どもが競争に勝ち残るための達成目標として学習にむかうからである。そのため、学習に対する競争的意欲の回路をうむをいわず子どものなかに形成するからである<sup>(注3)</sup>。そしてこの事態のなかで、学習への意識性を強め学習を励ます意欲（競争的意欲）を生み出す評価機能の強化が、学習の目的を間接化し、文化や科学習得への要求を間接化し、競争という磁場なしには学習への意欲も目的意識も生まれない人格構造を形成してしまうからである。

「目標に準拠した評価」を採用した今日の文科省の進める評価の在り方は、果たしてこれらの事態を視野に置いているのだろうか。否といわざるを得ない。これから検討していくのであるが、実は、田中グループの展開する評価論——「到達度評価」論やその発展としてとらえられている「真正の評価」論、「パフォーマンス評価」論を含んで——もまた、これらの課題を明確に視野には置いていないように見える。

一体何が問題なのか。それは評価の権力性が形成されるメカニズムを考えるならば明瞭である。それは一言で言えば、学習の目標を外からあてがって、その達成度（およびその達成度の順位）によって子どもを現代社会の格差的な評価のランクに配分していくというメカニズムである。とするならば評価のありようは、真空のなかにおいてではなく、このメカニズムのなかでどう機能するかという視野のもとに探究されなければならない。

## 第2章 田中グループの「関心・意欲・態度」評価論の検討

### ——中内氏の評価論の検討を含んで——

それにしてもなぜ田中氏は、かくも、「関心・意欲・態度」の観点別評価について「寛容」で「無警戒」なのか。そこにこのグループの評価論の最大の特質が現れている。そしてそこには中内学力・評価論から継承した理論的特徴が組み込まれている。

それは一言で言えば、このグループは、「態度主義批判」を受け止め、その問題性を解決したという自己認識にたつて、「関心・意欲・態度」評価を位置づけるというスタンスを取っていることにあると思われる。それは基本的に中内氏の評価・学力論の継承という形を取っているように思われる。＜自分たちの評価論は中内氏の理論を継承することによって態度主義を克服した理論的基盤において展開している「関心・意欲・態度」評価なのだ＞という自覚があるように思われる。まず、この問題について検討してみたい。

### (一) 田中グループの評価論における「関心・意欲・態度」の位置

#### (1) 田中氏の「関心・意欲・態度」評価についての立場

まず最初に、田中氏の「関心・意欲・態度」評価についての考えの基本を確認しておこう。

①基本的に今日の「観点別学習状況評価」について肯定する立場を取っている。

②「なぜ『関心・意欲・態度』の評価は大切か」という見出しの下で、以下のように述べられている。「学力形成にとって『関心・意欲・態度』的な要因を指導の対象にするのであれば、その成否は当然に評価されて改善の取り組みがなされなくてはならない。……しかしながら、このような『関心・意欲・態度』的な要因を表示する現行の指導要録の様式が、それにふさわしいものとして定位されているのかという点になると改善の余地があるよう

に思われる。」(注4)

③『「関心・意欲・態度」を『知識・理解』や『思考・判断』と関連づけてとらえること、それが『態度主義』を克服する重要なポイントである。その上で、学力の構造論としては情意としての『関心・意欲・態度』は認知としての『知識・理解』や『思考・判断』と並行して発展すると考えるのか(並行説)、『関心・意欲・態度』は『知識・理解』や『思考・判断』の総合された様相とみるのか(段階説)という二つの仮説・解釈がある。もちろん、どちらの仮説・解釈をとるにしても、『知識・理解』や『思考・判断』が良くないのに、『関心・意欲・態度』だけが良いということにはならない。また、言うまでもなく『関心・意欲・態度』を懲罰的な評価として利用してはならない。」(注5)

④「懲罰的な評価」に関しては、田中氏は、「挙手」の回数などを「関心・意欲・態度」評価に用いることは、「授業内容とは直接に関係しない学習態度の評価は、たとえ意図していても恣意的な人格評価を呼び込み、子どもたちの側に『忠誠競争』を引き起こすという、戦前型『絶対評価』を復活させる危険がある」(注6)と批判する。

⑤現行の指導要録や中教審の考えは、『「関心・意欲・態度」の観点を、教育と学習の結果として身につく発展的な学力として位置づけることと整合するものと考えて良い」とする。しかし田中氏は、「情意領域の研究や実践が未熟な段階では、それが容易に『態度主義』になる危険があることから、当面は『関心・意欲・態度』は『観点』から外して自由記述するのが良いと考えます。」とする(2010年段階の記述)。(注7)

ここからは、①基本的に観点別評価の中に「関心・意欲・態度」評価を組み込む必要があること、②それは学力の発展段階に組み込まれた「関心・意欲・態度」評価として行われるべきであること、③その理論的到達点としては「並行説」と「段階

説」があるとする、④現行指導要録の視点はそれと整合するものと考えて良いこと、⑤しかしそれに対応する「研究や実践が未熟」であるので、当面は、『「関心・意欲・態度」は『観点』から外して自由記述するのが良い』、という田中氏の立場が読み取れる。当面「関心・意欲・態度」評価は「観点別評価」からは外した方が良いという理由は、その趣旨を実現する力量や経験が現場の側に不足しているから、ということにおかれているのである。

## (2)「並行説」と「段階説」の位置づけ

このグループが前提としているのは、「関心・意欲・態度」問題についての中内氏の論理である。氏は、「態度主義批判」を、「習熟」概念を導入することで成し遂げたとする。

たとえば、中内氏は「情意や態度的なものを評価の中心とするのではなく、『態度的なもの』（情意）を知的なものの発展的なものとして一元的に位置づけ、到達目標化するという立場」をとり、「このレベルを『到達目標の内容をなしているものが学習主体によって十分にこなされた状態』である『習熟』段階と位置づけ」、「こうして到達目標・評価論は習熟論を基礎に据えることで戦後日本の態度主義も克服する枠組みを構築した」<sup>(注8)</sup>としている。この中内氏の主張は「**段階説**」と呼ばれている。

しかし田中グループは、もう一方で、稲葉宏雄氏の評価論にも一定の評価を与えている。

「稲葉は、授業においては、子どもたちの認識形成過程（概念形成→習得→習熟）と情意形成過程（意欲形成→習慣形成→主体性の形成）は互いに連関しあいながら車の両輪のように同時に進行するとの認識から、『学力は認知的能力と情意的性向の統一として追求されなければならぬ』という**並行説**の主張を打ち出し、学力を認知的諸力と技能的習熟と情意的性向（特質）の総体と規定した」ととらえる。この「稲葉による並行説の提起は、段階説において退けた情意的性向、いわゆる『態度』を再び学力の要素として位置付け直したもの」

ととらえている。<sup>(注9)</sup>

先にも紹介したように、田中グループは、この「段階説」か「並行説」のいずれの方法も、態度主義克服の方法論として把握している。少し重複するが、確認しておこう。

「『**態度主義**』を乗り越えるためには、『関心・意欲・態度』を『知識・理解』や『思考・判断』と関係づけてとらえることが重要なポイントとなります。ここに、**並行説**と**段階説**という二つの立場を想定することができます。並行説では、情意としての『関心・意欲・態度』は、認知としての『知識・理解』や『思考・判断』と並行して発展すると考えます。一方、段階説は、『関心・意欲・態度』は『知識・理解』や『思考・判断』の総合された様相と見ます。」<sup>(傍点引用者) (注10)</sup>

確かに中内氏のとらえる「関心・意欲・態度」とは、決して「態度主義」でいうところの「態度」ではなく、まさに氏自身が指摘するところの知的な学習の「習熟段階」を指すものではある。しかし氏は、「態度」それ自体の存在を否定しているのではなく、知育の側から一元論的に——従って教育内容の獲得とその習熟から内在的、内発的に、内から熟するようにして——態度が形成されると把握し、したがって「態度」は、「態度主義的」にではなく、客観的に「評価可能」として位置づけるのである。だから中内氏は、二元論的な態度主義的文脈から構成された「関心・意欲・態度」評価——したがって、現在のような観点別評価——には反対すると思われる。しかし、田中グループにおいては、先に示したような田中氏の「関心・意欲・態度」評価に対するスタンスを根拠づける論理として読み取られているのである。

稲葉氏の場合は、ストレートに、知的認識の形成とは異なった質の「関心・意欲・態度」評価が学力把握にとって不可欠だととらえる。確かに氏自身は、「知育の偏重」——態度は、知育を介してこそ形成されるという——を主張する思いがあるとしても<sup>(注11)</sup>、評価論としては疑いもなく、「関

心・意欲・態度」評価の独自性を主張する。このグループは、やや、稲葉氏の「並行」説については批判のスタンスを取っていると読める。

二人の論理の読み取りの可否は別として、ここでは、「段階説」（中内説）も「並行説」（稲葉説）も、『『態度主義』を乗り越えるため』の理論と把握されているのである。

この問題を考えるためには、そもそも「態度主義」とその克服とは何であったのか、評価における態度問題とはどういう課題であったのか、そして中内氏の評価論はその課題にどう対処したのかを改めて検討してみなければならない。

## （二）「関心・意欲・態度」評価

### ——態度問題についての中内論の批判的検討——

#### （1）態度主義と態度問題

いま一度、そもそも態度とは何かを検討しておこう。坂元忠芳氏は、藤岡・坂元学力論争において、態度主義を批判することの重要さと、学力における態度の関連を問うことの両方の重要性を強調するなかで、次のように述べていた。

「学力の概念を明らかにするためには、とくにそれを人格全体の構造の中でとらえるためには、学力の概念の内実とそれが他の諸能力と関連する点とを同時に明らかにしなければならないのであって、そのためには認識能力としての学力の構造を明らかにすることと、それらをささえ、またはそれと関連する意欲・感情などの連関を明らかにすることが不可欠だったのである。」（坂元忠芳『子どもの能力と学力』（青木書店、1976年、192頁）

坂元氏はその文章のあとに、勝田の以下の文章を引用し、勝田の「道徳と教育」研究の課題意識——それは学力とその土台にある「基底」との関係の研究の必要を述べている——を確認していた。

「科学的な知識を確実に身につけることこそ、道徳

であり、真に人間の成長であるといわれるが、これだけで科学と道徳の関連が、十分にいつくさされているだろうか。つまり、各教科研究をおしすすめるエネルギーの根本にある人間像の基底の研究、そしてまた各教科研究が統一的に目指している人間像の基底の研究を行わなければならない。ただ、このような人間像を、わたしたちは、固定したものとして考えているのではない。確実な知識を身につけることが、道徳性の発達に寄与する点はたしかなこととして、全体としての人間形成にあずかっている重要な因子がそれぞれに追求されなければならない。」（同上 194頁）

少し補足しよう。いわゆる態度主義批判や態度問題をめぐる論争の中で、カテゴリーとして学力と異なる態度という概念を設定すること自身が問題視されたのではない。態度主義批判とは、科学的な教育内容を習得することによる判断能力や物事への科学的な態度の形成、教育内容の習得を通して形成される「態度」の形成と切り離された形で、特定の態度や行動様式を持ち出し獲得させ、その「態度」の側から「知識」や「科学」を意味づけ、教科の科学性をゆがめ、あるいは科学性を抜き取ろうとする教育の方法を批判することを意味する。しかし重要なことは、そのことと、態度は、教育においては、教育内容の学習による認識の形成の側から決定されるものであって、態度の形成にそれ以外の要素（生活態度や生活意識など）を組み込む論理を態度主義として批判するということとは、基本的に異質であるということである。

坂元忠芳・藤岡信勝論争で、坂元氏は、藤岡氏が、後者の論理——態度は、教育においては、教育内容の学習による認識の形成の側から決定されるものであって、態度の形成にそれ以外の要素（生活態度や生活意識など）を組み込む論理を態度主義として批判すると言う論理——で坂元氏を批判することによって、学力の獲得や形成に大きな役割を果たしている生活の中で獲得した態度や意欲のありようを、学力研究の重要な課題と対象として位置づけることそのものが「態度主義」である



としたことを厳しく批判した。その論理は、学力研究を教科の研究、教育内容の科学的体系化の研究へと一面化しようとする「科学主義」に陥っていることの問題点を批判したのであった。

補足しておくが、この文脈でいうと、態度主義とは以下の二つの異なったものを指す二様の使い方が分かることが分かります、その区分を明確にしないで態度主義という言葉を使用すると大変混乱した事態が起こってしまうことが分かる。第一のものは、科学的な教育内容を習得することによる判断能力や物事への科学的な態度の形成、教育内容の習得を通して形成される「態度」の形成と切り離された形で、特定の態度や行動様式を持ち出し獲得させ、その「態度」の側から「知識」や「科学」を意味づけ、教科の科学性をゆがめ、あるいは科学性を抜き取ろうとする方法を「態度主義」と規定するものである。第二のものは、態度は全て教育内容の学習による認識の形成の側から決定されるものであり、態度の形成にそれ以外の要素（生活態度や生活意識など）を組み込む論理を態度主義と呼ぶ、という「態度主義」規定。この二つは、実は表裏の関係にあるとみることもできるが、区分して論じないと混乱が起こるだろう。坂元・藤岡論争で、最も中心的な論争になったのはこの後者である。

中内敏夫氏は、坂元氏の論理を二元論的「態度主義」として批判する立場に位置した（その点では藤岡氏と位置を同じくしている）。そしてその位置から「態度主義」を「超える」ために、中内氏が採った方法は、「態度」を、教育内容の習得の高度な段階、すなわち「習熟」段階によってもたらされるものと規定することであった。いわば教育内容の習得から一元的に「態度」の形成を説明するという論理であった。

## (2) 中内学力論・評価論の構造

今少し詳しく、中内氏の学力論と評価論の構造を検討してみよう。（以下テキストは、『中内敏夫著作集Ⅰ「教室」をひらく 新・教育原論』藤原書店、1998年）

中内氏は、「学力はモノやモノゴトに処する能力の教育的行為によって分かち伝えられ得たる部分である」とする(104頁)。「学力モデル作成の観点」においては、次のような視点が提起される。

- ①「学力を実力すなわち、モノやモノゴトにむかってゆく心の力のひとつのあり方としてとらえることによって始めて、学力モデルを、モノやモノゴトに関する知や技の体系である母国語と科学および芸術的継承や動作等をもって目標内容とする現代の教室の授業のひとつまひとつまひとつに対して根づきをもつものに仕立てることが可能になる。学力は、概念や形象や知、動作等、世界理解のミクロコスモスのかたちで子どもの心身に描き出される実力のひとつのかたちである。」(105頁、傍点引用者)——この規定は、「人格はモノやモノゴトにむかっていく行為のなかでも形成される。しかし、この人間形成作用は、＜教育＞がつくりだそうとしている人間形成作用ではない。それは＜形成＞の作り出す人間形成力である。」という指摘で補完されている。
- ②「発達権者である子どもに対する助成的介入者という教師の立場が、学力を、子どもの学習活動の成果 (learned outcome) ではなく、教師の授業の結果 (taught outcome) と見るべきとの教育＝制作説のものに属するモデル像を論理必然的に導いてくる……。」(106頁、傍点引用者)
- ③「学力をこのように規定することによってその評価に客観的な測定の基盤を提供することができるようになる点も重要である。三層論者のように、『生きて働く学力』や『創造的思考』の核である転移や洞察を私的で非決定論的なものとしてとらえていったのでは、その発達、未発達を測定する客観的基盤が出てこないだろう。」(106頁)

この中内氏の論理ははたしてどう評価すべきか。氏は、学力の客観的評価可能性を最も重視す



る。そしてその結果、学力モデルの全体を評価可能な学力のモデルとして構成することを主張する。そのため、「形成」が、「教育」とは異なった独自の仕方です。「人間形成」作用を及ぼし「人格」を「生成」することを視野におきつつも、その「形成」作用と教育による学力形成の作用とを区分し、「形成」が及ぼす人格形成作用がどのように学力形成に影響を及ぼすかの仕組みは、学力モデルから排除する。そして、学力を < taught outcome > としてあくまで「教師の授業の結果」として把握し、「子どもの学習活動の成果」として学力を把握する視点を退ける。その結果、「子どもの学習活動」のなかで学力が形成される過程における人格と知識との関係、そのなかにおける学力の質の組み替え、逆に学力の獲得による生活意識の変容などの成果——いわば < learned outcome > ——を学力モデルから排除する。氏は、『『生きて働く学力』や『創造的思考』の核である転移や洞察を私的で非決定論的なものとしてとらえていたのでは、その発達、未発達を測定する客観的基盤が出てこない』とする。しかし子どもの学習の過程は、決して教育内容の側から一元的に——その意味で決定論的に——展開するものではあり得ず、ひとりひとりの生活意識や関心・意欲に浸透されて個性的に——その意味で私的に——展開するものであろう。にもかかわらず、氏は、あくまで学力を、「教師の授業の結果」 < taught outcome > として把握することにこだわり、教育内容の「認識精度」を高め、それを氏のいう「習熟」段階にまで至らせることで、態度や「独創性」がそこから生まれてくるとする。

「独創力は『認識精度』と逆方向をむいているのではなく、むしろそれを同方向につきぬけたところにあらわれる。そうだとすると、この創造的思考をとらえるのに一種の心情や心の持ち方を意味する態度概念をもってくるのはまちがっているのであって、むしろ『習熟』の概念をもってくる方が妥当性が高いと主張したい。」(116頁、傍点引用者)「……内言による形成の段階にいたって、知的行為

は、言語行為と共に、自動化され、短縮化される。内言は、思考が思想に『気化』する段階にあらわれて、そこに概念や知と世界観が混交する独特の世界をかたちづくる。……それは『身についた知識』とか、『その人そのものになった方法』といったいい方で、これまでも、論じられていた、思考のひとつのあり方である。『習熟』はこの段階を表す。」(116-117頁)

これらのかなり独自の「視点」を介することによって、中内氏は、学力を、専ら教育内容の習得によって獲得できる、そしてそれを与える教師の授業の結果としてのみ獲得された、計測可能な「モノやモノゴトに処する能力」として規定する。さらにその教育＝習得が「習熟」段階へと展開することで、「独創性」や「思考が思想に『気化』する段階」にまで達するとする。そのために、それ以外の子どもの「生活意識」や関心・意欲と学力との関係、それらが学力形成に及ぼす影響（学力と生活・態度との関係①）、逆に学力がそれらの生活意識に影響を与え新たな生活意識を形成し、生活態度の発展・変容に及ぼす影響（学力と生活・態度との関係②）を学力モデルから——結局学力研究から——排除する。そしてその視点からすれば、坂元氏の「学力」と「生活意識」との関係を問う学力論は、まさに学力と態度の二元論に陥った「態度主義的」学力論であると批判するのである。そしてこの学力論を土台として、評価論を展開する。

中内氏は、評価について次のように述べ、態度評価の必要性について確認している。

「知識だけでなく、それが行動化される場面も測定と評価の対象にしなければならないという全人評価の立場は、知識の所有、非所有だけでなくその使い方まで統制しようとする思想からでてくる場合と、教条化し、制度化した知識の枠組みから自由な行動の主体を解放しようとする思想からでてくる場合とがある。近代的な評価の概念がめざす立場は後者であるが、後者を前者と区別する点は、

その評価を行う主体が、統治の体系から自由な存在で、かつ、教育活動の主体（教師）であるかどうかに関わっているのであった。」(161頁、傍点引用者)

そして中内氏は、生活綴方において提起された「教壇的批評」が、「教育の結果を、子どもが学習しえた知識と子どもの生活世界とのかかわりあいにも探りをいれる形で評価する、文字通りの教育の評価の日本における原型を作り出すものになった」(162頁)と評価する。しかし評価論、評価の方法の焦点は次第に移っていく。

『『評価』が『教育』でありうるためには、子どもが現実の生活のなかでもっている人間としてのねうちや、そのねうちが評価されないために起こっている子どもたちの不安や疑問を土台とした評価の系統を、子どもの立場から築きあげていくことによって、学級内に根を張る優等生と劣等生、強い子と弱い子、豊かな子と貧しい子のあいだのピラミッド型の評点（評語）の体系をたえずくずしてゆくことが必要である。しかし、不安や疑問は、解放されればなしでは、いつまでたってもそれだけの話である。その解放が高度の認識の発展へと転化してくるためには、実感のムードとは別のものである客観的な価値の体系による不安や疑問のねぶみが必要である。そしてそれにみあった概念や形象や知や手技動作を、子どもの心身の発達素材として伝達していくことによって、かれらを、単に情緒のうえだけではなく、文化的にも解放してゆかなければならない。」(163頁、傍点引用者)

「この（評価－佐貫注）基準は、子どもの発達課題と、学習対象である目標内容のあいだの拮抗の構造に即してつくりあげられなければならないことになる。『おぼえた』かどうかだけを問題にするのは、学力の博學説時代の話である。しかし反対に、学習対象と切り離されたところで、『態度』や『生活』だけを問題にするのは、前者の裏返しにすぎない。両者は、いずれにしろ、既成教科の評定尺度の再検討の回避、少なくとも、教材の本質の科学的解

明を断念したところに成り立っている。」(164頁)

実はよく読むと、この展開のなかに、中内氏が、評価論において、生活綴方の評価論も含んで子どもの生活の全体に対する「全人評価」の視点を最初に積極的に位置づけておきながらも、具体的な評価論と方法の検討へと展開するなかでは、先に見た学力の客観的評価可能性の視点、学力を教師の授業の結果として獲得されたものとしてとらえる視点、「概念や形象や知や手技動作を、子どもの心身の発達素材として伝達していくこと」についての評価へと論点を移していくことが読み取れる。そして、「目標内容」とそれによる子どもの発達 < taught outcome > の関係へと評価が焦点化されていくのである。<sup>(注12)</sup>

中内氏の評価論、到達度評価論の基本視点は以下のように展開される。

「到達度評価・目標論の立場は、はっきりして一元論であり、態度主義者たちのいう関心・態度問題を次節でのべる『習熟論』として解くことによって、価値判断や感情や意欲は、存在の認識の一つのかたち、またはその成長のある段階を示すものというふうを考える。徳とは知の一身上のかたちに他ならず、学力評価論という学力の『基本性』が存在の認識の当否を示すカテゴリーであるのに対して、その同じ学力の『発展性』の段階をあらわしているものが、価値の内容をなす人格と生活行動ののぞましい在り方を示すカテゴリーであるとする。そしてこの「発展性」段階としてあらわれる知の個性的な定着のかたちとしての学力の習熟の形態が『態度』とか『関心』と呼ばれているものだとするのである。だから、到達度評価・目標論者たちは、知が個性と創造性を獲得し得ず、教育と生活の分裂が起こる、つまり『学力と人格』問題が発生するのは、そこで分かち伝えようとしている知の内容とそのわかち伝え方の方に問題があるとし、その是正につとめるのである。」(396頁)

ここでは、先にも触れたように、中内氏のよう

に、態度を教育内容の習得の側からその発展段階として一元的に説明するという論理を採らず、その外から、生活意識や関心・意欲の側から影響を受けるものとして把握する論理は「二元論」として、批判の対象とするという論理が、貫かれている。そして学力の獲得が求められる「態度」の形成として結実していない場合は（すなわち「学力と人格（の分裂）」問題が発生するのは）、もっぱら教育内容と教える方法の問題として、教える側の問題性として——あるいは付け加えれば子どもの習熟の不十分性として——捉えるというのである。

しかしそうであろうか。もちろん、「学力と人格の問題」が発生したときは、当然、その教育内容と教育方法の問題、課題として引き取る部分があることは当然である。なぜなら、教師はその困難性を、教育内容や方法の改善によって新たな仕方ですべて子どもに働きかけることによって対処しようとするからである。しかしそれは、もっぱら教育内容と教師の側の方法の問題として、だけではないだろう。教育内容や働きかけの方法が、子どもの現実に対して真に有効に働きかけ得ていないのではないかと事態を「評価」し、その背景には子どもの生活意識や、それを規定している生活現実の困難性や矛盾が有り、その困難性が子どもが認識を切りひらく上で障害として立ちふさがっているのではないかと考え、その困難性を子ども自身が克服し立ちむかえるように教師の指導方法や、その困難性に働きかけるような教育内容の再構成を試みるのである。すなわち、評価の視線を、教育内容や方法に止まらず、子ども自身のおかれている状態、子どもの内面の意識や意欲や関心のありようにまでむけ、その再評価を介して、再び教育内容と方法の吟味（評価）と再構成にむかうのである。しかし中内評価論は、この子どもの生活意識や生活の困難にむかう「評価」（あるいは働きかけ）の部分は、態度主義的二元論として否定する。そのため到達度評価の方法は以下のように設定されるとする。

「到達度評価・目標論では、認識が意欲を引き出さず、主体化され、行動化されないのは、その認識を導いた目標内容や教材、指導過程などに欠陥があるためだと考える。そこで、このようなばあいには、教師は、診断的評価、形成的評価によって得た子どもの反応の様態をふまえ、また、当事者である子ども本人や親の協力をえて、これらの欠陥をなおすよう、目標をかえたり、教材をいれかえたりする。」（400頁）

またこの到達度評価の立場は、評価・評定を以下のように考えると中内氏は述べる。

「到達度評価・目標論の学力評定は、学力の『基本性』のほかに、その『発展性』という段階を設けて二段階で行われる。学力評定のこの二段階は、指導過程の性質の異なる二種類があることを物語っている。第二の『発展性』の段階は、第一の『基本性』の段階を通過することによってはじめてひらけてくる段階であり、学習内容への習熟の結果として、学力の個性化、創造性がつかかわれる段階である。この発展性・習熟の段階は、関心・態度論が問題にしてきた部分に相当している。その部分を、到達度評価・目標論はみずからのパラダイムに即してみずからの指導過程のなかにとりこみ、そのパラダイムに即して個性的、創造的な子どもの学習活動を指導し、評定し、はげますのである。」（401頁）

中内氏の、そしてまた彼の主張する到達度評価においては、「関心・意欲・態度」は、教育内容の習得の「発展段階」としての習熟の過程に現れるものであるとし、その習熟段階に現れる学力の質を到達度目標として設定し、それに照らして生徒の学力の到達度を評価・評定するとする。しかしそれは、彼のいう「一元論」に立っている故に、学力の評価とは別に「態度」を評価するという態度主義的な二元論に陥ることは、論理的にありえないこととなる。当然また、学力の到達度と切り離して態度主義的に「人格評価」を与えることもないということになるだろう。そもそも一元論に

においては、「人格と学力（の矛盾）」問題は論理的に起こりえない——より正確には、人格と学力獲得との矛盾を人格的な側（態度の側）から修正し、影響を与えるような二元論的な、すなわち態度主義的な働きかけはなされないという意味で——とするのである。

しかしこの論理には危うさを否定しきれない。なぜなら、そもそも、氏のいう一元論は、成り立つのだろうか。論理として一元論に立って、態度を知識の習得の発展段階としての「習熟」段階において子どもが獲得する質と規定すれば、論理的には矛盾がないかのように処理できるとしても、また氏のいうように、「学力は、その最大限に共通する部分を探し、その共通部分のひとつひとつを足場にして、構築される能力の体系」（116頁）であり、その「習熟」段階の質が「態度」であるとしても、その「習熟」が知の個性化をもたらし、固有の「態度」を与えるには、子どもの側の何らかの「個性」を前提とせざるを得ないのではないか。そしてそれこそが、ひとりひとりの固有の生活意識であり、関心であり、課題への態度であり、価値意識を伴った経験の蓄積であるのではないか。そもそも学習の場に全く「目的」や「態度」を持たない——その意味で「空白」な——学習者を前提とし、「目的」や「態度」は教育内容を学習することで初めて生まれる＜taught outcome＞であるとするのは、子どもの実態にそぐわない。同じ教育内容や到達目標の「習熟」が個々の学習者の中で、それぞれ異なった「個性化」へと展開していくメカニズムが、そういう把握では解明できないのではないか。

私は、中内氏の、「態度」が新たに形成・発展していくのは「習熟」段階であるという論理については、かならずしも否定しない。私自身は、氏とは異なった意味において習熟を学力の一つの層（ある点では段階として）としてとらえ、それまでに獲得されてきた思考の体系や主体的に生きる方法の体系（「関心・意欲・態度」）と新しく獲得された知識や方法が対決し交渉し新たな内的な主体的な認識力、判断力、方法を行使するスキル

や技、さらには目的や関心が獲得・形成・蓄積される過程ととらえている。しかし氏と異なるのは、その習熟過程は、それまでに獲得された認識力や判断力、価値意識、方法意識や技と新たに習得される知識や技との、そしてまたその過程を主体的に意欲させる課題意識や関心との相互交渉過程として把握するという視点である。それは氏からすれば、批判の対象となる「二元論」であろう。しかし、そのような「人格」と新たな習得知との交渉なしに、個々の、あるいは個別のグループとしての教育内容が、独立して「熟」することで態度が形成されるという想定こそ、非現実的抽象というほかない。またその交渉する主体の側の獲得物は、教育によって獲得されたものに止まらず教育外の「形成」作用によって獲得された獲得物（生活意識や経験知、価値的な判断力、等々）をも含むと考えるのが当然であろう。

中内氏は、「人格はモノやモノゴトにむかっていく行為（政治行為や労働や……引用者注）のなかでも形成される」と述べている（105頁）。人は、この生活過程の持つ「形成」作用によって獲得された「人格」を持って——あるいは携えてというべきか——学習過程にはいる。そしてその人格の中に組み込まれた意識や態度を、学習の場で、新たに獲得される知識や技と交渉させ、その交渉を介して、新たな人格を成長させる。中内氏自身が、先に指摘したように、形成による人格形成を認めているにもかかわらず、それらとは関係なく、新たに獲得された知が、習熟段階へと「熟する」ことで、人格（の態度）がそこから出てくるというのは、論理的に見ても矛盾している。

そして、今、教育＝学習過程の実態を、人格と新たに習得する知識や技との再交渉過程であると把握するならば——すなわち中内氏の「一元論」で説明がつかないものであるとするならば——、氏の学力論に基づく「評価論」は、逆に、態度主義的な学力評価を導き入れる論理として作用する危うさを指摘しなければならない。「関心・意欲・態度」が、一元的な知の習得の「習熟段階」として客観的な指標で到達目標として提示できないと



すれば、そして「関心・意欲・態度」評価にそのような「限定」を加えることができないとすれば、今日の指導要録の指定する観点別評価の「関心・意欲・態度」評価は、一挙に態度主義的な人格統制を加える方法として働く危険性を阻止できないのではないかと。とすれば、中内理論の継承の上に構築されている田中グループの評価論も、「関心・意欲・態度」問題を中内氏の一元論で処理しているから、自分たちの理論体系においては「関心・意欲・態度」という観点別評価は態度主義的に悪用されることはないと言い切れなくなるのではないかと。

### (三) あらためて「態度評価」問題を考える

#### (1) 「態度」問題の位置

以上のような検討をふまえて、そもそも評価における「態度」問題の位置とはどのようなものであるのかを、再度検討しておこう。この課題が重要であるのは、田中氏のグループにおける評価論は、「関心・意欲・態度」評価の問題がなぜ重要であるのかについて、欠落があると思われるからである。そしてそのことは、上に検討したように、中内氏における「態度」問題の切り捨てがあったことと深く結びついていると考えられる。

先にも指摘したように、「態度主義」とは、多くの場合、科学的な教育内容を習得することによる判断能力や物事への科学的な態度の形成、教育内容の習得を通して形成される「態度」の形成と切り離されたかたちで、いわば教科の知識の獲得と切り離されたところから特定の態度や行動様式を持ち出し獲得させ、その「態度」の側から「知識」や「科学」を意味づけ、教科の科学性をゆがめ、あるいは科学性を抜き取ろうとする方法を意味する。しかし、そのことと中内氏のいう「態度主義」概念とは異なっている。氏は、態度を教育内容の獲得による認識の形成の「発展段階」においてこの「態度」が——態度を持った人格が——展開・出現するとして、知的認識の形成そのものの「発展段階」に態度が出現するという「一元論」を採る。そして、その知識の習得の「外側」から

の影響の下での「関心・意欲・態度」形成をなんらかのかたちで組み込んだ理論を態度問題における二元論（態度主義的理論）として批判するのである。

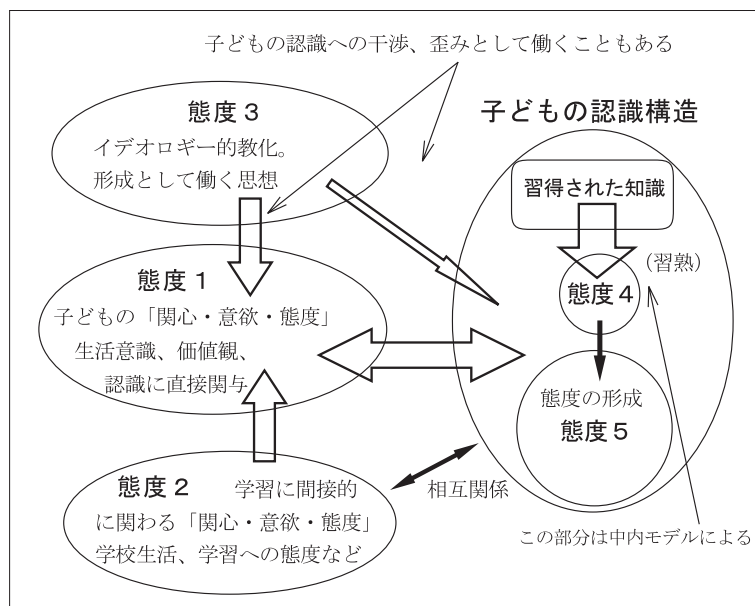
なおこの点に関わって、「態度」の意味を坂元忠芳氏の指摘する意味においても明確に位置づけておく必要がある。氏は、次のように指摘する。

「……だから学力と態度との関連という場合には態度を子どもの行動に表れた外的行動としてとらえるのではなくて、認識能力としての学力を支える心的傾向としてとらえる必要があり、そのことは、学力と態度との関係を、一方を教科活動をとおしてつけられる一定の認識能力として、他方を教科外活動をとおしてつけられる一定の行動態度としてとらえ、これを結果として、人格に結びつけるといった関係としてではなく、認識能力とそれを支える一定の内的関連としてとらえることを意味するのである。」(坂元忠芳『子どもの能力と学力』193頁、傍点引用者)

重要なことは、今、ここで、学力形成にとつての「態度」問題で扱おうとしているのは、外からの徳目や行動規範（態度）の押しつけと科学の学習によって獲得される科学的態度の形成との対抗や矛盾、前者による後者への抑圧という問題（図示した構図でいえば＜態度3＞や＜態度2＞）なのではなく、知的習得の心理的・心的過程に働く関心や意欲、生活意識、そこに含まれた価値意識等が、学習の過程にどう影響を与えるのか与えないのか、子どもの内的な「態度」形成は、果たして知識に内在する態度形成に働きかける要素の「熟した」ものの表れであるのか、それともそのような知識の側に組み込まれている「態度」形成要素と子どもの側に獲得されて学習の過程に働く子どもの側の「態度」や価値意識——人格——との交渉によって生じる複合的な産物であるのかどうかという問題（構図の＜態度1＞の意味）なのである。そして中内氏のいう「一元論」と「二元論」の違いの焦点はまさにこの点に存在している



態度の五つの種類と学習による態度形成の構図



のである。

それを明確にするために上の構図を参照頂きたい。区分を明確にするため、「関心・意欲・態度」評価について、教科の学習過程に内在した（教育内容と方法から与えられる）「関心・意欲・態度」＜態度4＞の問題と、教育内容と方法の外から子どもの学習過程に働きかける「関心・意欲・態度」＜態度1＞の問題とを区分しておく必要がある。

「教科のそとから」の「関心・意欲・態度」とは、三つが考えられる。

＜態度1＞は、教科学習の認識内容に直接関わる生活意識、価値意識であり、それは同時に子どもの生活を規律する内的・主体的価値体系として働いているものである。

＜態度2＞は、学習の土台となるような生活習慣、あるいは学校の学習への構え、などを指す。発言への積極姿勢なども含む。家庭問題で困難を抱えていて、勉強に身が入らないというような問題も含む。但し＜態度1＞における「関心・意欲・態度」の欠落によって「外在的」な態度（＜態度2＞）が悪くなるという関連もあり、境界がかなりしもはっきりしているわけではない。さらに

言えば、学習がわかる、あるいは自分の興味が学習のなかで展開していくことに喜びを感じるなどの学習過程が生み出す態度が、＜態度2＞へと影響し、発展させるという相互関係（図の↔）も存在している。

＜態度3＞は、個人に対して教化として働くイデオロギー、躾、訓練などを指す。国旗・国歌の強制などがもたらす態度や価値観形成などはこれに入る。

中内氏と坂元氏の違いは、主に、子どもの「態度」形成に対して、坂元氏は＜態度1＞の重要性を強調するのに対して、中内は＜態度4＞のみを重視するという点にある。

なお、＜態度4＞は、教育内容とその習得から生まれる態度であり、たとえば科学を習得することによる「科学的態度」の形成のようなものである。中内氏は、それが氏自身の言う「習熟」段階において子どもの態度として出現するという。もちろん私も（そして坂元氏もそうだと思うが）教育内容の習得が子どものなかに創り出す「態度」を否定するものではない。論争点はそこからだけかどうかという点であり、中内氏はそこからだけ

と限定しなければ態度主義に陥るとするのである。また＜態度5＞は学習のプロセスを経た結果、新たに構成された子どものなかの「態度」を指す。「新たに構成された」という意味は、すでに子どものなかにあって、学習のプロセスのなかで呼び出された「関心・意欲・態度」と、新たな知識の習得とが交渉し合って、子どものなかに新たに構成された「関心・意欲・態度」を指すと考えからである。したがって、これは中内氏の言う習熟の結果として子どものなかに獲得された「態度」（＜態度4＞）とは異なる。

なお、この点に関わって、指導要録や通知票の観点別評価問題に触れておくならば、観点別評価でいうところの「関心・意欲・態度」は、かりに田中氏の読み取りが正しいとすれば、「知的習得の心理的・心的過程に働く関心や意欲、生活意識」のありよう——学習の成果がその「関心・意欲・態度」の発展としてどう高まったかという視点を含む——についての評価であると見なすことができる（＜態度4＞の問題）。

しかしこの点に関しては、知的認識の到達度評価である「知識・理解」「思考・判断」とは別項目（観点）という形で設定されるかぎり、「関心・意欲・態度」評価においては、そのような限定的な評価（＜態度4＞への限定的な評価）として機能することはできないだろう。

私は、このような評価方法は、限定性を超えて、「関心・意欲・態度」評価の「肥大化」を避けられないと思う。結局それは図に示す3つの「態度」（＜態度1＞＜態度2＞＜態度3＞）に対するまさに態度主義的な評価（評定）へと拡大、肥大化せざるを得ないと思われる。その理由は、この観点別評価の「関心・意欲・態度」評価には、＜態度1＞＜態度2＞＜態度3＞を排する仕組みが組み込まれていないという点にある。さらに＜態度1＞と＜態度4＞および＜態度5＞とを厳密に区分することなど、基本的にはできないという点にある。なぜなら、＜態度5＞はそもそも＜態度1＞と＜態度4＞との交渉のなかで再構成されているものであり、そしてまた＜態度5＞は、次の段階

の学習においては＜態度1＞として、次の段階の学習過程に参加するものであるからである。

改めて確認しておくならば、田中氏と中内氏の態度評価の構図には、＜態度4＞しか積極的に位置づいておらず、＜態度4＞はそのまま＜態度5＞に展開するという形で構成されている。態度についての「一元論」によって＜態度1＞を学習論に組み込むことが否定され、またさらに＜態度1＞はほとんど＜態度2＞＜態度3＞と同質のものとしてしか視野に入れられていないと見ることができる。これら五つの態度全体をどう有機的に関連づけるかは今後の課題としたい。

## (2) 教育実践における「態度」評価の位置

今までの展開のなかでは、田中グループにおける「関心・意欲・態度」評価への批判を述べてきた。しかし私は、「関心・意欲・態度」の評価それ自体が必要ないと考えているわけでは全くない。むしろ教育実践にとって「関心・意欲・態度」評価は、不可欠なものであると言うべきである。

評価とは、教育実践の全過程を通して行われるものである。その点では評価なしに意図的な教育実践は成り立ち得ない。そしてその評価は、単に教育内容の獲得の知的プロセス——たとえば算数の繰り上がりの論理が認識されているかどうか、どこに認識のもつれや混乱があるのかどうかなど——に対する評価に止まらず、すでに学習者の側に獲得されている認識の方法、思考の方法、判断様式、価値意識、さらに問題関心や意欲が、新しい教育内容の習得、それによる新しい認識や思考の方法の獲得にとってどう働いているのか——助けるように働いているのか、それとも逆に障害として働いているのか、等々——をも評価する。そういう意味で新しい認識や思考能力の獲得にとってそれらの要素（生活意識や関心、既得の認識方法、思考方法の構造、人格の関心・意欲のありよう）がどう働いているかを評価する。しかしそのことの意義は、そこに止まらない。学習によって獲得された知識や認識、方法の獲得が、自らの生活意識と交渉し合うことによって、生活意識自

体を組み替える。ここで言う生活意識とは、その価値意識や方法が生活を成り立たせる意識や方法として、日々の行動や態度を構成し、意味づけ、意欲させているという位置にあるものである。

そういう意味では、教師の教育実践は、そういう子どもの生活意識のありようの全体をとらえ、それと学習の関係をどう再構成していくのかという指導を不可欠とするのであり、その指導をプログラムするために子どもの「関心・意欲・態度」の現状を評価することは不可欠である。

しかし、そういう「関心・意欲・態度」評価は、当然にも人格のありように対する評価を深く含むことになる。果たして教師にそのような子どもの「人格」に対する「評価」は許されるのだろうか。ここで注意しなければならないことは評価と評定の関係である。人が人を支えるとき、支えようとする人間は、援助・指導の対象となるその人の人格がどういう状況にあるのか、支えるためにはどうすればよいのかという視点で、その人格の中にある困難や矛盾の質をとらえようとする。そしてどこに焦点があるのか、どこに困難や弱さがあるのか、どう働きかければよいのかを分析し評価し、働きかけの実践をプログラムする。そして「実践」を試み、再度その結果を評価し、その過程で自らの実践自体を再評価する。そのような評価がケアされる人物にとって許容され、受け入れられるのは、その人が、自分の成長を望み、自分の人間としての尊厳を守ろうとしているという信頼のなかにおいてであろう。教育実践がまさにそのようなものであることによって、教師の子どもの人格を評価する行為が、子どもにも受け入れられるのである。別のいい方をすれば、子どもの人格に対する評価は、それがほとんど純粋に、形成的評価であることによってのみ、受け入れられ、許容されるのである。

「関心・意欲・態度」との深い交渉なくして、「学力」の主体的な発展はない。従って教育実践において、その子どもの「関心・意欲・態度」の在り方を「評価」することなしに深い指導はできない。新しい知的認識や概念を獲得するに当たって、そ

の子どもがすでに獲得している生活認識の質がその学習に対していかなる影響を与えているのか、また生活の中で獲得している態度や価値意識がどう影響を与えているのか、等々が「評価」され、その二つをどう結びつけるべきか等について、有効な指導が作り出されなければならない。しかしそれは、その子どもの生活現実や内面の思いに寄り添うこととして行われなければならない。別のいい方をすれば、その子どもの人格への共感とその子どもの成長を心から支える姿勢において行われなければならない「評価」である。なぜこの子どもはそういう考え方をするのか、どうして学習意欲をなくしているのか、その子どもが意欲と自信を回復していく手だてを見いだすための、従って子どもを支えるための教師の必死の試行錯誤の一環としてこそ行われるべきものであって、その結果をその子どもの人格評価として「評定」するためのものではない。もっと正確に言えば、その評価は、たえず、ではどう働きかけるとい教師の側の支援の在り方とセットになって初めて意味を持つ「評価」であり、その支援の働きかけと分離されてそれ自体が「独立した」人間に対する評定として機能させられてはならないものなのではないか。

教育実践過程は不可避免的に「態度」評価を含んでいるからといって、それを「評定」化してよいかどうかは、全く別問題である。ましてや、この評価が、「評定」とされて数値化され、さらにその観点別評価を合算または平均して、総合の「評定」が出され、さらにそれが高校入試の内申点として活用される（配分的評価として機能させられる）という事態は、許されるべきではないだろう。

なぜならば、それは最初に述べた、評価の二重性に関わっている。評価は、形成的評価と配分的評価の両側面を背負っている。たとえ「関心・意欲・態度」についての形成的評価であっても、それが数値化され、「配分的評価」として機能させられるならば、そういう「形成的評価」は、子どもの側からすれば、人格の順位判定として受け取られてしまう。そのような評価は、結局、人格支

配として権力的に機能する。ましてやそこに特定  
の人格的態度や関心が「教育目標」として提示さ  
れ、その到達度が評価されるとすれば、その人格  
的な目標へどれだけ自分を合わせるかという圧力  
として、評価は機能せざるを得ない。そういうこ  
とが、「態度目標」、「パフォーマンス目標」とし  
て提示されれば、それを演じることが強制される。

断っておくが、学力それ自体の発展段階を構成  
する力として展開している客観的に評価可能な  
「関心・意欲・態度」要素については、中内氏の  
言う「段階説」に近い形で、そして「知識・理解」  
「思考・判断」「表現」の質に内在化させて評価す  
ることは、重要なことであるし、否定されるべき  
ものではない。しかし、そのために観点別評価の  
独立した項目として「関心・意欲・態度」評価を  
設定する必要はないし、すべきではない。

そのことは決して観念論でも理想論でもない。  
大学における学生の論文評価、特に卒論評価は、  
そういう仕組みで評価を行っているのではない  
か。論文の科学性や実証性、論証性、課題的的確  
性などと別に「関心・意欲・態度」評価を行うな  
どということはない。関心や意欲は、論文の質に  
内在化して評価される。態度の方向性は問わな  
いとしても、そこに固有の「関心」や問題意識が  
成立しているかどうか、それは的確な現実把握に  
よって根拠づけられているかどうか、独創性や固  
有性を切りひらいているか、その研究の結論はそ  
の学生自身がそれに依拠して生きる指針としての  
自己の思想へと転化しているかどうか、その態度  
や価値観に思想と呼ぶことができる普遍性や説得  
性があるかどうか、等々が客観的な論文の評価に  
内在化されて評価される。

そう考えるならば、評定を、認識の系列と態度  
（「関心・意欲・態度」）の系列に、X 軸方向と Y  
軸方向に分けて、あるいは二つの異なった評価軸  
を並行させて行うという評定のマトリックス自体  
が、根本的な問題を含んでいるのではないか。(注)

(注) この点は検討課題である。評定のマトリッ  
クスとしては問題があるとしても、純粋な形成的

評価のマトリックスとしてはあり得るかもしれな  
い。「関心・意欲・態度」と知的な習得との交渉と  
複合の形態、いかなる質を持った作品や態度とし  
て展開するかの構図として、そのマトリックスは  
意味を持ちうるだろう。しかし到達度評価運動が、  
概念形成と意欲や主体性のベクトルとを到達目標  
と方向目標というかたちで二元的に設定する仕方  
で評定のマトリックスとして展開したことは、「関  
心・意欲・態度」評価を認識の形成と切り離して  
独立した「評価」にし、それ自体が人格評価へと  
落ち込む危険性を抱え込んだと見るべきであろう。  
評価のマトリックスと評定のマトリックスは、同  
じものであってはならないというべきではないか。  
評価のマトリックスは、それが形成的評価であれ  
ば、「評定」なしの評価を含んでいる。そして形成  
的評価においては、その子どもの人格のありよう  
や「関心・意欲・態度」をつかむが必要になる。  
すなわちその現状をつかみ、それはどう発展させ  
られるべきか、どう組み替えられるべきかという  
視点から分析、評価され、働きかけの対象となる。  
そしてそのマトリックスは、ある知的理解の段階  
とある「関心・意欲・態度」の段階とが結合した  
ときにどういう学習の水準が現れるかを考察する  
一つの見通しを与えるものとなるだろう。しかし、  
「評定」のマトリックスとしてそれを用いるならば、  
知的認識に対する評価とは別の、「関心・意欲・態  
度」のみを対象とした評定が数値として行われる  
こととなり、それは上で指摘したように——「そ  
の評価は、たえず、ではどう働きかけるかという  
教師の側の支援の在り方とセットになって初めて  
意味を持つ「評価」であり、その支援の働きかけ  
と分離されてそれ自体が「独立した」人間に対す  
る評定として機能させられてはならない」——人  
格に対する形成的評価の質を逸脱することとなる  
のである。

以上の点は慎重に検討すべきであり、今後の検  
討課題としておきたい

その点に限って見るならば、中内氏は慎重で  
あったと見るができる。氏が、自らの「段階



説」に沿ったものとしてみとめている「学力モデル」としての1975年京都府教育委員会モデル(中内著作集1巻、413頁)では、そういう二元性は組み込まれていない。氏はその後展開した到達度評価のための学力モデル(図O、P、Q—同頁に掲載)については、その二元的性格について、批判的であった。そもそも氏の論理からすれば、知的認識に対する評価とは別系列の「関心・意欲・態度」評価を設定すること自体に否定的であったと考えられる。しかし先に田中氏の「関心・意欲・態度」評価に関するスタンスの検討で指摘したように、田中グループは、「関心・意欲・態度」を「知識・理解」「思考・判断」の観点とは別の観点として設置することについては肯定的であるように思われる。そしてその根拠として「段階説」や「並行説」の論理が取り上げられているように見える。そもそも、観点別評価の「関心・意欲・態度」観点設置については、稲葉氏の「並行説」は、中内氏の「段階説」とは対立する論理ではないのか。

中内氏が考えていたような「教科内在的」態度評価目標を、知的学習のある発展段階としてとらえる構図ではなく、また学力の発展の構造を把握する構図として態度と知的学習の展開の相互関係を捉える構図においてでもなく、教科内容の知的認識の発展のベクトルと、「関心・意欲・態度」のベクトルとを分解して、まさに二元的な評定のマトリックスの構図にたって、それぞれに独自の評価を与えそれを評定化するという評定論は、評価(評定)における態度主義的な誤りを不可避とするものとなるだろう。

こんにちの指導要録のような形式において、知識の習得の発展と別項目として、「関心・意欲・態度」評価の項目が立てられている事態においては、その評価(評定)は、不可避免的に「態度主義的」——知的認識の形成の内的なプロセスからは相対的に独立した態度(「関心・意欲・態度」)を評価するという意味で——な、そして「人格に対する数値評価」的な様相を帯びざるを得ない。それは実際には、知的学習の過程に関与する外在的な「態度」——学習する姿勢がよいか、学習への

準備の姿勢ができているか、話をよくきいているか、等々——の評価にもむかってしまうのではないか。あるいはその子どもが獲得している生活意識、価値意識、場合によっては偏見などについての教師の目から見た評定へもむかってしまうのではないか。

## 終わりに

### ——評価論ノートNo. Iのまとめとして——

田中氏の評価論の問題点は箇条書きすると以下のようになる。

- ①観点別評価としての「関心・意欲・態度」評価に基本的には賛成していること。
- ②その背景には、自分の評価・学力論は中内氏の論理を継承することで「態度主義」を克服しているから、態度管理に陥る可能性はないと考えていること。
- ③教員が「関心・意欲・態度」評価を些末な挙手などの評価で行い、態度管理に陥っているのは、未熟で観点別評価の真意(文科相の基本方針——態度はあくまで認知・理解の中に含まれたものだという理解)を捉えていないからだというふうに考えていること。したがって矛盾の原因は教師の側の無理解と未熟にあるとしていること。
- ④態度評価を、中内理論の継承の必然的結果として、非常に狭く捉え、子どもの生活態度や生活意識をしっかりと教育指導の中に位置づける枠組みを持たず、むしろそのことを悪しき「態度主義」として捉え、批判していること。そのため教育における生活と教育の結合、生活に根ざす教育が位置づかなくなっていること。
- ⑤そのことは、同時に、中内氏が京都の到達度評価論に関わるなかで、彼のいう taught out-com の視点、教師が与えた教育内容をどれだけ身につけたかを評価対象にするという教育内容一元主義に立ったことと深く結びついていること。



- ⑥加えて、田中氏の評価論は、評価の肥大化を抑制する観点を持たないこと。評価が緻密になればなるほど、教師の指導は科学化され、緻密な指導が可能になって、学びの質も向上するという論理を含んでいる。それは結局、教師の描いた学びのコースを子どもが正確にたどれば学習は科学的で、効果的で、意欲すらそのなかで形成されていくという方向で展開せざるを得ないように思われる。
- ⑦その結果、田中氏の評価論は、評価によって学びの質を変えろという一種の教育改革論の方法としても評価を位置づけていること。しかしそれは、まさに今の文科省が、学力テストの質を変えろ（＝評価の質を変えろ）ことで教育改革を進めようとしている論理と通じてしまっているのではないか。
- ⑧教師は日常の学習・生活指導においてまさに一挙手一投足を評価し、そこに現れている子どもの意識やその背景、認識の質などを読み取って、生きることと学ぶことがどうつながっており、子どもにとっての成長の課題は何であるかを読み取り、子ども自身の生活を意識化し、内発的な目的や意欲を育てることに生かそうとしていたこと。そういう意味ではパフォーマンス評価は教師が今まで深く行ってきたものである。問題はその過程に数値的な評価を与え、本来は内発的な意欲や目的と結合して形成・表現されていた態度や目的性を、教師の設定する意図をどれだけ演じているかに従属させるようなかたちでパフォーマンス評価が持ち込まれるならば、大きな問題を引き起こさざるを得ないこと。田中氏らのパフォーマンス評価論が、もしそのようなかたちで、学習のプロセスを詳細に評価し、評定するようなものとなるならば、評価の権力性は飛躍的に高まり、子どもの主体性や生活性が奪われてしまう可能性がある

ること。そういう点で、田中氏の評価論は、評価の肥大化と評価の権力化という、評価がおかれている社会学的性格にあまりに楽観的に過ぎるのではないかと思われること。

なぜこの子どもの学習が進まないかと考えるとき、その背景にある、その教科学習に直接結びついた子どもの生活的認識や「関心・意欲・態度」のありように教師の目（評価の目）が向かわざるを得ない。さらにそこに止まらず、日常の生活実態や家庭の貧困の実態やそこでの生活態度の問題への評価にも教師の関心が向かい、その改善をも教育実践の課題として位置づける。その意味で教師の教育実践と評価行為は、単に教育内容編成や教育方法の改善だけに向かうだけではなく、子どもの態度にも向かう。しかし、教師の側の教育実践を意識化するためにそのような「評価」（子どもをつかむこと）が求められているとしても、子どもにとって何よりも重要なことは、それ自体が個有の価値を持った生活や学習の過程を生きることであり、そこでの子どもの活動を主導する目的や関心・意欲は、決して、教師の側が自分の実践を組み立てるための目標や到達目標によって、さらには教師が子どもの発達方向を予定しそれへの到達度を測る評価基準によって引き起こされたり意義づけられたりするものではないということである。すなわち子どもの学習や生活の主体性、能動性は、評価基準として設定された目標から与えられるのではない。子どもが生きる目標と教師がその子どもの発達のプロセスにあてがい評価する基準（目標）とは同じものではないのである。そもそも形成的評価の多くは、教師の側だけにおいて意識されて行われる評価であって、それは子どもに示されることなく教師の実践の組み替えや教育内容の再構成へとフィードバックされる回路で働く——その意味で子どもに対してはいわば秘密の——評価である。教育実践を組み立てるための評価の科学化や緻密化は、決して子どもに向け、子どもに意識させる評価（評定）の緻密化や詳細

化を直ちには意味しないのである。むしろ子どもに向かい、子どもに外から目標を提示し、その目標の達成を意識させる（課題化する）評価（評定）の肥大化は、警戒しなければならないものなのである。

とするならば、子どもを意識的に生きさせ、学習へ向かわせる方法は、決して子どもの学習プロセスを、評価基準で満たすことではないだろう。評価の指標を詳細に示し、そこへの到達度を報償として子どもに与え、学習を意識化させることと同じではないだろう。むしろ自らの目的を豊かに形成し、その自己自身の目指す目標に対する自己の成長の自己評価の回路を発動させるという自律的自己評価サイクルを子どものなかに発動させることであろう。

「評価論ノート No. II」目次（予定）

第3章 形成的評価と「目標に準拠した評価」

第4章 中内氏の生活綴方把握について

第5章 ブルームの評価論について

第6章 パフォーマンス評価について

注

- (1) 田中耕治『教育評価』岩波書店、2008年、121-125頁。
- (2) 佐藤興文「受験学力の構造」初出は1968年、『学力・評価・教育課程』（青木教育叢書、1978年）

に収録。

- (3) 佐貫浩『学力と新自由主義』の「第4章学習意欲」を参照。
- (4) 田中耕治『学力と評価の“今”を読みとく』日本標準、2004年、123-4頁。
- (5) 同上、115頁。
- (6) 田中『教育評価』115頁。
- (7) 田中『新しい教育「評価のあり方」を拓く』日本標準、58-59頁。
- (8) 赤沢真世「第9章学力保障を目指した到達目標・評価論—中内敏夫の場合—」田中耕治編『人物で綴る戦後教育評価の歴史』三学出版、2007年、148頁。
- (9) 若林身歌「第10章「知育の復権」と到達度評価」同上『人物で綴る戦後教育評価の歴史』163頁。
- (10) 樋口とみ子「『関心・意欲・態度』の評価」（田中耕治編『よくわかる教育評価』ミネルヴァ書房2005年、151頁。
- (11) 前出、若林身歌論文参照。
- (12) 中内の評価論の優れた特徴として、評価を、「教師の専門職能、教員組織の序列が、教育過程、教育目的の構造が、そしてそれらを包む公教育制度と国家政策そのものが、評定の尺度になるのではなく、逆に、評価のまないたにのせられることになる」（163頁）というダイナミズムにおいて把握している点を確認しておくことが必要である。

---

# **The Study of Some Dispute Points over the Evaluation in Education**

## **— The Criticism of the Evaluation Theory of Kouji Tanaka and Toshio Nakauchi —**

SANUKI Hiroshi

---

The structure of the evaluation being enforced at present school has very big problems. There is a main problem in the way of the evaluation of “the concern, will, attitude”. The function of the “concern, will, attitude” evaluation in the valuation items has made many teachers confused .

There is a problem in the “concern, will, attitude” evaluation which is separated from the academic attainment. Such “concern, will, attitude” evaluation produces the student’s subordination of spirit. And, this system produces many teachers who control students by power. That produces excessive expansion of the evaluation and the power-

ization of the evaluation, too. That makes strong evaluation power to control students by power. This phenomenon should be criticized, and we should take back a way of educative evaluation.

This study examines the theory of the evaluation of Kouji Tanaka and Toshio Nakauchi who have influence in the field of the modern education evaluation research. Their evaluation theory can’t criticize the problem and contradiction of today’s “concern, will, attitude” evaluation exactly. The elucidation of that weak points is indispensable to improve today’s evaluation system on school education.